

# I fattori ambientali del contesto scolastico che ostacolano l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con DSA. Una ricerca esplorativa

## School environmental factors that hinder the acquisition of the study method for students with learning difficulties. An exploratory research

Marianna Traversetti

Università degli Studi Roma Tre  
[marianna.traversetti@uniroma3.it](mailto:marianna.traversetti@uniroma3.it)

### ABSTRACT

This paper discusses some issues related to the promotion of the study method for all students. It pays specific attention to pupils with learning difficulties (LD), and it contemplates the need of school for responding to individual differences in their interaction with environmental factors. These factors may be barriers to learning or positive pre-judgments for successful training. For students with LD, the progressive promotion of the study method can't be limited to making available some compensatory or educational tools, but the school must promote an effective and aware use of these tools. The perspective is to promote a school organization in which everyone is actively involved in the creation of own study method.

Il presente contributo affronta la questione della promozione del metodo di studio, per tutti gli allievi e, in particolare, per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA), e considera l'esigenza della scuola di rispondere alle necessità delle differenze individuali, ridefinendole nella prospettiva dell'interazione con i fattori ambientali, che possono rappresentare veri e propri "ostacoli" all'apprendimento e alla realizzazione delle condizioni pregiudiziali positive per il successo formativo. Per gli allievi con DSA, infatti, l'acquisizione progressiva del metodo di studio non può ridursi alla messa a disposizione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, ma piuttosto, al loro impiego efficiente e consapevole, nell'ottica di un'organizzazione didattica in cui ciascuno sia attivamente impegnato nella costruzione di un suo metodo di studio.

### KEYWORDS

Study Method, Environmental Factors, Learning Difficulties, Capability Approach, Inclusion.

Metodo di Studio, Fattori Ambientali, Disturbi Specifici di Apprendimento, Capability Approach, Inclusione.

## 1. La dimensione epistemologica del metodo di studio nella prospettiva inclusiva

Alla luce degli studi di settore, è noto che vi sia una stretta relazione tra le finalità della scuola espresse nella legislazione scolastica italiana (Miur, 2012) e l'esigenza di adottare forme di didattica che promuovano lo sviluppo di un metodo di studio attraverso cui l'allievo sia educato ad apprendere continuamente, a rimappare gli schemi, a estendere i suoi talenti (Margiotta, 2017). In questa prospettiva, la capacità di apprendere ad apprendere (Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2006; Miur, 2012) diviene un "tesoro" (UNESCO, 1996) intrinseco ed interno di ciascuno, e l'acquisizione del metodo di studio si pone quale *modus operandi* per apprendere sempre e operare nella conoscenza e nella società della conoscenza.

Una tale *mission* della scuola è strettamente connessa al concetto di "funzionamento umano" (WHO, 2001) e a quello di *capability*<sup>1</sup> (Sen, 1980; 1993), approcci che consentono di delineare un quadro teorico di riferimento in merito al metodo di studio. Infatti, nella *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF* (WHO, 2001), il funzionamento umano indica l'interazione positiva o negativa tra le caratteristiche individuali e i fattori contestuali dell'ambiente in cui la persona vive, facilitanti od ostacolanti la sua attività e partecipazione. Già Sen parlava di *functioning*, cioè di ruoli e di esperienze emotive ed affettive che la persona intraprende liberamente, a seguito di una scelta le cui alternative sono le *capabilities*, ovvero l'insieme dei funzionamenti che la persona può scegliere nel corso della sua esperienza di vita, in tutti i suoi aspetti.

Un siffatto approccio olistico allo sviluppo conduce la scuola a convertire le risorse personali, sociali e culturali di ognuno in funzionamenti cui attribuire valore e per i quali progettare azioni inclusive. Il tema delle *capabilities*, quindi, si pone in relazione dialettica con l'impostazione pedagogica delle Indicazioni nazionali (Miur, 2012) ed in tale ambito si rende evidente e peculiarmente rilevante il rapporto tra metodo di studio e successo formativo nell'ottica del *capability approach* (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016), come forma di promozione della «consapevolezza del proprio modo di apprendere e di imparare ad imparare» (Miur, 2012, p. 35). Un tale legame concettuale *capabilities*-metodo di studio sostiene la costruzione di un contesto inclusivo tendenzialmente privo di ostacoli all'apprendimento (Booth, Ainscow, 2014), in cui l'istituzione scolastica, con i suoi ruoli e le sue funzioni, i docenti ed i compagni di classe rappresentano fattori ambientali determinanti che, unitamente ai fattori personali, generano, soprattutto in relazione agli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA), la motivazione e l'atteggiamento positivi o negativi verso la scuola (Pellerey, 2014), lo studio e la partecipazione alla vita sociale.

## 2. Il metodo di studio come "prima misura compensativa" per gli allievi con DSA: un progetto di ricerca

Il metodo di studio è una competenza costituita di più componenti interrelate (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017), di cui

1 L'approccio delle *capabilities* è stato formulato da Amartya Sen, docente di economia e filosofia ad Harvard, insignito del premio Nobel per l'Economia nel 1998. È stato successivamente sviluppato in aspetti normativi, etici e metodologico-politici da molti studiosi, tra i quali, Martha Nussbaum, filosofa politica dell'Università di Chicago.

le più rilevanti sono rappresentate dalle strategie cognitive e di apprendimento, dall'organizzazione e pianificazione del lavoro, e dalla gestione delle emozioni. Nel caso di allievi con DSA, si pone la questione relativa alle difficoltà di questi nel costruirsi e nell'utilizzare un proprio metodo, a causa dei problemi che riscontrano in una o più delle suddette componenti (Moè, Cornoldi, De Beni, 1998; APA, 2014). Un intervento teorico-operativo (Cornoldi, Tressoldi, Tretti & Vio, 2010), precedente la legge 170/2010<sup>2</sup>, sottolinea come il metodo di studio costituisca la "prima misura compensativa" per gli allievi con DSA, all'interno della quale armonizzare l'impiego degli altri strumenti compensativi. Dunque, il metodo di studio rientra tra i dispositivi di compensazione e la didattica inclusiva che ne consegue va oltre le misure compensative, e coinvolge l'intero processo di insegnamento/apprendimento, attraverso la messa a punto delle *condizioni pregiudiziali positive* (Cornoldi, De Beni, 1993) che tengono conto dell'influenza dei fattori ambientali, determinanti l'interazione positiva e/o negativa tra l'allievo con DSA ed il contesto scolastico.

Il progetto di ricerca a carattere teorico-esplorativo (Lucisano, Salerni, 2002) che qui si intende illustrare indaga la promozione del metodo di studio in una prospettiva inclusiva. L'indagine è stata svolta su un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007), costituito dagli allievi di 11 classi quinte di scuola primaria e di 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, di tre Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 434 allievi, di cui 41 con DSA (Tab. 1). Il progetto, nel suo complesso, esplora quattro assi di analisi, tra cui quelli relativi alle singole e più rilevanti componenti del metodo di studio e quello relativo alle scelte inclusive della scuola in merito alla necessità di rimuovere eventuali ostacoli all'acquisizione del metodo di studio.

Come strumenti di rilevazione dei dati, la cui analisi è stata condotta attraverso l'approccio misto quali-quantitativo, sono stati utilizzati: il *Core set Nuovo Index ICF-CY – Allievi*<sup>3</sup>, il *Core Set ICF-CY-Insegnanti*, il *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)* (Pellerey, 2015), il *Questionario per genitori* (Friso, Amadio, Russo, Cornoldi, et al., 2012), l'*Intervista strutturata per i dirigenti scolastici*.

Scuola primaria			Scuola secondaria di I grado		
Allievi con DSA	Altri Allievi della classe	Tot. Allievi	Allievi con DSA	Altri Allievi della classe	Tot. Allievi
15	199	214	26	194	220

**Tab. 1. Distribuzione allievi secondo il grado di scuola**

### 3. I fattori ambientali ostacolanti per gli allievi con DSA

Nel *Core set Nuovo Index/ICF-CY-Allievi*, che è uno strumento di osservazione del contesto rappresentato da una selezione ragionata di fattori ambientali *ICF-CY* e da indicatori del *Nuovo Index per l'Inclusione* (Booth, Ainscow, 2014) che rivelano una forte relazione semantico-concettuale tra loro (Chiappetta Cajola,

2 Si tratta della prima legge italiana che attribuisce una veste normativa ai DSA e che garantisce a tali allievi il diritto di usufruire di strumenti compensativi e di misure dispensative ai fini del successo formativo (L.170/2010, art. 5, c. 1).  
 3 I core set sono stati costruiti sulla base dei più recenti studi di settore sull'impiego dell'*ICF-CY* nel contesto scolastico italiano (Chiappetta Cajola, 2015, 2017).

2017), sono indicati i possibili fattori ambientali che possono essere presi in considerazione per rilevare il funzionamento dell'allievo nelle sue interazioni personali, sociali ed ambientali, e che possono rappresentare delle barriere sia di carattere architettonico, sia socio-culturale, come quelle che si instaurano a causa di pregiudizi e stereotipi, o che scaturiscono da una didattica non del tutto orientata alla promozione del metodo di studio in una prospettiva inclusiva. In coerenza con la metodologia del *Nuovo Index* (Booth, Ainscow, 2014), gli allievi hanno individuato, tra cinque, i tre fattori ambientali maggiormente ostacolanti a scuola. In particolare, sono state prese in considerazione le seguenti categorie alfanumeriche: "Prodotti e tecnologia per l'istruzione" (e130), "Conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità" (e325), "Persone in posizione di autorità" (e330). In riferimento alla prima categoria menzionata, sono stati considerati, in particolare, l'"Ambiente scolastico", gli "Strumenti didattici" e il "Modo di fare dei docenti"; in riferimento alla seconda le "Relazioni con i compagni" e alla terza le "Relazioni con gli insegnanti". Le risposte date dagli allievi mediante il *Core set* sono state aggregate in base alle categorie con cui l'*ICF-CY* articola i fattori ambientali presi in considerazione dall'indagine.

Le Tabelle 2 e 3 mostrano la frequenza con cui le categorie *ICF-CY* sono state considerate fattori contestuali ambientali che agiscono ostacolando gli allievi, rispettivamente della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, e che, nel linguaggio internazionale dell'*ICF-CY* sono considerati delle barriere.

Scuola primaria			
Descrizione del fattore ambientale e codice ICF-CY	Allievi che hanno rilevato Barriere		
	Totale allievi	Allievi con DSA	Altri allievi
Modo di fare dei docenti (e130)	180 (84,1%)	11 (73,3%)	169 (84,9%)
Relazioni con gli insegnanti (e330)	140 (65,4%)	8 (53,3%)	132 (66,3%)
Ambiente scolastico (e130)	135 (63,0%)	10 (66,6%)	125 (62,8)
Strumenti didattici (e130)	114 (53,2%)	9 (60,0%)	105 (52,7%)
Relazioni con i compagni (e325)	73 (34,1%)	7 (46,6%)	169 (84,9%)

**Tab. 2. Barriere rilevate dagli allievi della scuola primaria. Base rispondenti: 214 allievi, di cui 15 con DSA e 199 altri allievi. (Ogni allievo ha indicato tre barriere)**

Complessivamente emerge che, nella scuola primaria, le barriere individuate dagli allievi con DSA, in ordine di gravità di impatto, sono: "Modo di fare dei docenti" (11 su 15), "Ambiente scolastico" (10 su 15), "Strumenti didattici" (9 su 15), "Relazioni con gli insegnanti" (8 su 15), "Relazioni con i compagni" (7 su 15). Le barriere individuate dagli altri allievi della classe, in ordine di gravità di impatto, sono: "Modo di fare dei docenti" (169 su 199) e "Relazioni con i compagni" (169 su 199), "Relazioni con gli insegnanti" (132 su 199), "Ambiente scolastico" (125 su 199), "Strumenti didattici" (105 su 199).

Da ciò si evince che, per tutti gli allievi della classe di scuola primaria, il maggior ostacolo ai fini dell'acquisizione del metodo di studio è rappresentato dal "Modo di fare dei docenti", cioè, dalle modalità attraverso cui questi stessi promuovono tale acquisizione (se danno incoraggiamenti, come assegnano i voti, se forniscono ulteriori spiegazioni, ecc.) e dalle "Relazioni con i compagni".

La seconda barriera in ordine di gravità, per gli allievi con DSA di scuola pri-

maria, è rappresentata dall' Ambiente scolastico" (66,6%), mentre tale fattore risulta la terza barriera in ordine di gravità per gli altri allievi della classe (62,8%). Esso è considerato nelle sue caratteristiche precipue (se la disposizione dei banchi favorisce lo studio in gruppi, se sono presenti strumenti tecnologici e non, ambienti adibiti allo studio e alla consultazione libraria, ecc.).

Tale dato può essere messo in relazione con quello riguardante gli "Strumenti didattici", che rappresentano il terzo ostacolo in ordine di gravità per gli allievi con DSA e il quarto per gli altri allievi (60,0% vs 52,7%).

Scuola secondaria di primo grado			
Descrizione del fattore ambientale e codice ICF-CY	Allievi che hanno rilevato Barriere		
	Totale allievi	Allievi con DSA	Altri allievi
Ambiente scolastico (e130)	177 (80,4%)	21 (80,7%)	156 (80,4%)
Modo di fare dei docenti (e130)	148 (67,2%)	20 (76,9%)	128 (65,9%)
Relazioni con i compagni (e325)	123 (55,9%)	13 (50,0%)	110 (56,7%)
Strumenti didattici (e130)	113 (51,3%)	14 (53,8%)	99 (51,0%)
Relazioni con gli insegnanti (e330)	99 (45,0%)	10 (38,4%)	89 (45,8%)

**Tab. 3. Barriere rilevate dagli allievi della scuola secondaria di primo grado. Base rispondenti: 220 allievi, di cui 26 con DSA e 194 altri allievi. (Ogni allievo ha indicato tre barriere.)**

Nella scuola secondaria di primo grado, le barriere riscontrate dagli allievi con DSA, in ordine di gravità di impatto, sono: "Ambiente scolastico" (21 su 26), "Modo di fare dei docenti" (20 su 26), "Strumenti didattici" (14 su 26), "Relazioni con i compagni" (13 su 26), "Relazioni con gli insegnanti" (10 su 26). Le barriere individuate dagli altri allievi della classe, in ordine di gravità di impatto, sono: "Ambiente scolastico" (156 su 194), "Modo di fare dei docenti" (128 su 194), "Relazioni con i compagni" (110 su 194), "Strumenti didattici" (99 su 194), "Relazioni con gli insegnanti" (89 su 194).

Dunque, l' "Ambiente scolastico" è ritenuto la barriera più grave sia dagli allievi con DSA, sia dagli altri allievi (80,7% vs 80,4%).

La seconda barriera di maggior impatto, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi (76,9% vs 65,9%), è rappresentata dal "Modo di fare dei docenti" che, secondo il loro punto di vista, incide negativamente sulla loro attività e partecipazione.

La terza barriera in ordine di gravità, per gli allievi con DSA, è rappresentata dagli "Strumenti didattici" (53,8%), mentre per gli altri allievi è rappresentata dalle "Relazioni con i compagni" (56,7%).

Questi primi dati relativi ad entrambi gli ordini di scuola ci confermano che, per il miglioramento continuo dell'organizzazione della didattica in funzione dello studio, è necessario partire dall'analisi degli spazi educativi, in termini di quantità e di qualità, poiché una determinata categorizzazione dello spazio educativo può implicitamente tradursi in esclusione di alcuni allievi. Le barriere architettoniche interne ed esterne all'edificio scolastico ne sono l'esempio più eclatante, ma rappresentano solo il primo elemento a cui si pensa in termini di accesso alla struttura e, del resto, garantire l'accesso non significa affatto esaurire il problema dell'esclusione (Bocci, 2013). Dunque, si deve ripensare la scuola assicurandosi che nella classe vi siano le condizioni favorevoli all'apprendimen-

to, allo studio, alla partecipazione, nonché la presenza dei materiali, degli strumenti compensativi tecnologici e non, delle attrezzature necessarie.

Dai dati (Tabb. 2 e 3) emerge infatti che gli “Strumenti didattici” rappresentano il terzo ostacolo in ordine di gravità per gli allievi con DSA di entrambi gli ordini (60,0% vs 53,8%) e per più della metà degli altri allievi (52,7% vs 51,0%). Ciò fa ritenere che non è sempre scontata, nella scuola, né la presenza di materiali di facilitazione del compito, né l'impiego di strumenti compensativi *ad hoc*, nonostante siano proprio le istituzioni scolastiche ad avere il compito di promuovere un uso efficiente e il più possibile condiviso con la classe (Miur, 2011).

Le “Relazioni con i compagni” sono considerate un fattore più ostacolante per gli altri allievi di scuola secondaria di primo grado (56,7%). In particolare, tale fattore attiene alla difficoltà di stabilire rapporti sereni tra coetanei e a alla tendenza dei compagni a prendersi in giro, tanto su aspetti personali quanto su quelli legati al rendimento scolastico. Ciò conferma l'importanza e la necessità di apprendere in un ambiente che stimoli allo sviluppo di competenze prosociali in un clima sereno e positivo, in cui si curino tanto le relazioni tra compagni quanto il benessere complessivo dello stare in classe.

#### 4. Conclusioni e prospettive

L'analisi dei dati da una lettura ancora parziale, si evidenzia un punto di vista comune tra gli allievi con DSA di entrambi gli ordini di scuola nella rilevazione delle tre barriere più ostacolanti all'acquisizione del metodo di studio. Le relazioni con i compagni rappresentano un fattore ostacolante per la maggior parte degli allievi (con e senza DSA) della scuola primaria e per più della metà degli allievi di scuola secondaria. Le “Relazioni con gli insegnanti” risultano l'ostacolo di minor impatto per gli allievi con DSA (38,4%) e per gli altri allievi della scuola secondaria di primo grado (45,8%), mentre rappresentano la seconda barriera per gli altri allievi della scuola primaria (66,3%).

La lettura dei dati scaturiti dall'elaborazione e dall'analisi congiunta ottenuta dagli altri strumenti di rilevazione previsti dall'indagine permette di esplorare più approfonditamente le condizioni messe in atto dalla scuola e fornisce l'occasione per dare indicazioni future agli insegnanti sulla promozione del metodo di studio, in una prospettiva inclusiva.

#### Riferimenti bibliografici

- Bocci F. (2013). Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva. In AA.VV. *Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA*. Milano: ETAS.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Chiappetta Cajola, L. (a cura di) (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*. ICF-CY, Portfolio e certificazione delle competenze degli allievi. Dati di Ricerca. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2017). Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli insegnanti. In G. Domenici *Strategia Didattica modulare Integrata e apprendimento scolastico* (pp. 319-340). PRIN – Unità di ricerca di Roma Tre, 1.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14, 127-151.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2017). *Metodi di studio e DSA. Strategie didattiche e inclusive*. Roma: Carocci Faber.



- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6° edition), London and New York: Routledge.
- Cornoldi, C. & De Beni, R. (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, meta cognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. E., Tretti, M. L. & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 77-87. Trento: Erickson
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M. R. & Cornoldi, C. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2017). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.
- Moè, A., Cornoldi, C. & De Beni, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. *Archivio di Psicologia, Neurologia, Psichiatria*, 59, 567-576.
- Morin, E. (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*. Milano: Mimesis.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006). Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Pellerey, M. (2014). Introduzione. In Ottone E. *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Pellerey, M. (2015). *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it). Ultimo accesso 30 novembre 2017.
- Sen, A. (1980). Equality of What. In M. Sterling McMurrin (ed.), *The Tanner Lectures on Human Value*. (pp. 195-220). Salt Lake City: University of Utah Press.
- Sen, A. (1993). Capability and well being. In Nussbaum M.C., Sen A. (Eds). *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure Within*. Paris: UNESCO.
- WHO (2001). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health*. tr. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- WHO (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth*, tr. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson.

